

EL ESTUDIO DE LA SINTAXIS INFANTIL A PARTIR DEL DIÁLOGO CON NIÑOS: APORTES METODOLÓGICOS

THE STUDY OF CHILDREN SYNTAX FROM CHILD-ADULT DIALOGUES: METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS

MARÍA LUISA SILVA*

*Doctora en Psicología. Especialista Principal en Procesos de Lectura y Escritura. Investigadora en desarrollo del lenguaje y Docente del Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad del Salvador (USAL).

Arregui 5449 - (C1408AVC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina.

E-Mail: mluisa@filo.uba.ar

La autora agradece a la Dra. Ana María Borzone, miembro de la Carrera del Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), sus sugerencias y correcciones para la redacción final de este artículo.

RESUMEN

En el estudio del *desarrollo sintáctico* infantil se plantea con frecuencia que trabajar con muestras espontáneas, es decir instancias dialógicas cotidianas entre niños o entre niños y adultos, resulta problemático pues es necesario contar con un volumen considerable de habla infantil para poder recoger las formas sintácticas en estudio y realizar con ellas un análisis estadístico (Demuth, 1996). Además se alega que los datos obtenidos resultan espurios pues en los contextos espontáneos es difícil controlar la injerencia de variables contextuales (Echeverría, 1978). No obstante se ha considerado que estas muestras ofrecen datos cualitativos muy ricos.

Con el objeto de plantear una alternativa a la tensión metodológica mencionada, se presenta un diseño de *entrevista* semiestructurada que procura conservar las características distintivas de los intercambios conversacionales pero que también, permite obtener un volumen de datos que habilita la comparación entre sujetos y el procesamiento estadístico. En efecto, los datos obtenidos a partir de la implementación de una

entrevista semidirigida a niños y niñas de 5 y 7 años, de dos diferentes niveles socioeconómicos permitió obtener no sólo una cantidad importante (860 unidades) de las cláusulas en estudio (Cláusulas relativas -Crs.-), sino además apreciar cuán valioso resulta conservar la mayor cantidad de características del uso lingüístico infantil en contexto, para comprender la compleja dinámica del desarrollo sintáctico.

Así el análisis de la muestra permitió identificar la existencia de siete tipos de Crs. y observar que diferentes formas de Crs. coexisten en un mismo corte etario, pero que cada tipo posee funciones discursivas específicas.

Palabras clave: Entrevista; Criterios; Desarrollo sintáctico; Desarrollo del lenguaje, Psicolingüística, Metodología; Metodología de investigación.

ABSTRACT

In the literature about children syntactic development, particularly during last four decades,

it's been frequently read that studies sustain on spontaneous speech samples, i.e., daily dialogic instances between children or between children and adults, are problematic because it's necessary to have a considerable amount of children talk to pick up the syntactic forms in study and carry out a statistical analysis (Demuth, 1996). Besides some studies consider that samples does not represent child language uses but some specific usages (Chomsky, 1969), and so the results lacks of validity and are only descriptions of syntactic tendencies (Lust, Flynn, & Foley, 1996) or that the data are spurious because in spontaneous contexts is difficult to control the interference of contextual variables (Echeverría, 1978). However there is consensus about the fact that these samples provide rich qualitative data.

In order to pose an alternative to this methodological controversy, this paper presents a semi-structured interview design that seeks to preserve the distinctive characteristics of conversational exchanges but allows obtaining a sizeable amount of children syntactic data, to make a comparison between subjects and statistical processing.

The design takes into account the contributions of a group of cognitive perspectives about the processes by which the subjects produce, comprehend, acquire, and develop language: Cognitive Linguistic (Lakoff, 1987; Langacker, 1987), Mental cognitive frames and Spaces Theory (Fauconnier, 1985), Gramaticalization Theory (Hopper, 1998), and Language Usage Model (Tomasello, 2001). Also it considers some methodological criteria from Sociolinguistics (Labov, 1991; Lavandera, 1984), Ethnography of speaking (Gumperz, 1982), Functionalist perspective on language development (Karmiloff-Smith, 1986), and a set of criteria developed in a previous exploratory research (Silva, 2001).

We select interview because it's recognized that it's the situation which best reproduces the characteristics of everyday conversational interactions (Labov, 1991) and in it subjects (children or adults) tend to provide more information to a skilled interviewer than in questionnaires.

We formulated a set of criteria that prevent reproducing experimental circumstances (i.e., children feel self-conscious and evaluated) and thus enable children to interact with the interviewer in the most natural and spontaneous way as possible.

The results obtained by Silva (2008) provided empirical support to the effectiveness of the methodological instrument developed. The aim of the study was to identify and describe the different forms of Relative Clauses (Rcs.) produced by two groups of children of 5 and 7 years in adult-child interactions.

Considering the particular purposes of this research adaptations were made to the classical interview. The first adaptation was to convert the interview into a semi-structured interaction. With this technique we could obtain sizeable children autonomous speech and functional uses of Rcs. The instrument promotes children productions of discursive sequences by focusing the interaction on different significant childhood topics. So we had to identify, in a preliminary screening study, the discursive nuclei in the children communities.

With the semi-structured interview we were able to collect 860 Rcs. and identify seven different types of Rcs. The analysis of the data allows us to sustain that different forms of Rcs. coexist at a same age and that they distribute their contexts of usage and their discursive functions. These results do not coincide with those of obtained previously in experimental studies (Gili & Gaya, 1972; Múgica & Solana, 1999; Solana, 1996, 1997). We believe that this discrepancy is due to the methodological tool used because it allowed observing the interrelation between syntactic forms and others discursive competence factors, such as Media Length Utterance.

In sum, the methodological resource proposed seems to be a valuable tool to preserve much of child language usage characteristics in context and to understand the complex dynamics of syntactic development.

Keywords: Interview criteria; Syntactic development methodology; Language development methodology; Psycholinguistics methodology; Research methodology.

INTRODUCCIÓN

En el estudio del desarrollo sintáctico infantil se considera usualmente que los datos obtenidos de muestras de habla espontánea

neas, es decir diálogos cotidianos entre niños o entre niños y adultos, presentan problemas para poder realizar un análisis descriptivo que permita validar o refutar asunciones teóricas (Demuth, 1996; Lust, Flynn & Foley, 1996). El principal escollo consiste en que resulta necesario contar con un volumen de datos considerable y, aún cuando se disponga de una muestra extensa, es posible que en ella no se presenten las formas a estudiar (Stromswold, 1996).

No obstante las críticas planteadas, las muestras de habla espontánea ofrecen datos cualitativos esenciales para poder comprender las características que asume el desarrollo sintáctico en contexto (Demuth, 1996; Naigles, 2002; Stromswold, 1996).

Con el objeto de explorar la tensión metodológica planteada, en este artículo se presentan el diseño y las orientaciones metodológicas que se elaboraron para poder analizar el desarrollo sintáctico infantil a partir de muestras de habla elicitadas con técnicas que procuran homologarse a las condiciones que regulan la interacción conversacional espontánea entre un niño y un adulto. Asimismo se presentan algunos resultados del análisis que permiten dimensionar el rol que juegan las variables contextuales para comprender las características que asume el desempeño sintáctico infantil. En efecto, los datos obtenidos mediante la implementación de una entrevista semiestructurada a niños y niñas de 5 y 7 años, de dos diferentes niveles socioeconómicos permitió obtener un volumen importante de las cláusulas en estudio (Cláusulas relativas - Crs.-). Asimismo fue posible observar que, para comprender la compleja dinámica del desarrollo sintáctico, resulta de fundamental importancia preservar el contexto que promueve el uso lingüístico infantil para, de esta forma, conocer mejor sus características.

ANTECEDENTES

Aunque gran parte de las reflexiones de los estudios sobre el desarrollo del lenguaje infantil se han realizado en base a los datos

obtenidos con muestras espontáneas (Brown, 1981; Bruner, 1986; Piaget, 1991; Stern, W. & Stern, C., 1907; etc.), desde hace aproximadamente 30 años los análisis que estudian el desarrollo sintáctico con datos de este tipo de muestras han recibido serios cuestionamientos. Algunos de ellos objetan que las muestras no resultan representativas de los usos infantiles sino que registran instancias particulares (Chomsky, 1969), otros aducen que los resultados sólo son descripciones de tendencias sintácticas (Lust et al., 1996), otros sostienen que con muestras de este tipo resulta imposible verificar la validez de asunciones teóricas (Echeverría, 1978), entre otras cuestiones.

Dado que las críticas atienden a aspectos medulares de la metodología, se considera que, al analizar brevemente las condiciones en las que surgieron estas críticas, se podrá comprender mejor la tensión metodológica que se plantea.

A mediados de la década de 1960 la Psicolingüística se consolida como una interdisciplina en la que priman los trabajos concebidos dentro del paradigma de la Psicología Experimental.

En dicho enfoque se supone que para que un fenómeno pueda ser considerado como *psicológicamente real*, debe ocurrir con cierta frecuencia. Los diseños metodológicos deben cumplir con esa exigencia y, en este sentido, los diseños experimentales se convierten en los candidatos óptimos. Asimismo, la aplicación del análisis estadístico contribuye a discriminar los fenómenos psicológicamente genuinos de aquellos fenómenos que se podrían considerar variables ambientales.

Paralelamente se produjo lo que se ha denominado la *revolución chomskiana* en los estudios sobre la actividad lingüística. Chomsky (1965, 1994) propuso en diferentes planteos teóricos que el *lenguaje* es una facultad humana innata cuyo contenido constituye una serie de proposiciones formales que permite crear infinitas oraciones. A esas proposiciones las denomina *Gramática Universal* (GU). En el paradigma chomskiano la tarea de lingüistas y psicólo-

gos es describir cómo funciona la GU, por ello lo esencial en el estudio del desarrollo lingüístico infantil es poder comprender cómo los niños progresivamente actualizan los contenidos de esa GU en las diferentes lenguas, dejando de lado las particularidades que resultan de su puesta en uso. En los primeros modelos chomskianos la capacidad generativa de la GU descansaba en la sintaxis, de allí la relevancia que adquirirían los trabajos sobre el desarrollo sintáctico infantil, pues permitían validar los supuestos teóricos.

En este marco, se asume que los trabajos sobre desarrollo sintáctico deben describir características grupales, si pretenden capturar las características del proceso psicológico y no las variaciones conductuales individuales. En este sentido se busca que la recolección de datos resulte objetiva. La experimentación, en tanto procura identificar efectos que resulten estables en varias condiciones y que sean pasibles de replicación, cumple con estas exigencias. Asimismo, esta exigencia metodológica resultaba acorde con el planteo chomskiano que consideraba la necesidad de evaluar las actividades de comprensión y producción sintáctica controlando la injerencia de variables contextuales, incluso la posibilidad de que el sujeto evaluado acudiera a la representación semántica para comprender la forma (Echeverría, 1978; Múgica & Solana, 1999; Stromswold, Sheffield, Truit & Molnar, 2006).

En pocas palabras, el monopolio teórico parece convalidar el monopolio metodológico: si resulta absolutamente necesario controlar la injerencia de variables contextuales, pues el desarrollo sintáctico es autónomo, el diseño metodológico más apropiado será aquel en el que se testeé la capacidad del niño para discriminar significados solamente a partir de las pistas sintácticas (*syntactic bootstrapping*). Los métodos experimentales entonces, son los candidatos preferenciales para conocer las particularidades de la competencia sintáctica infantil (Lust et al., 1996).

Para ello los investigadores al abordar el estudio del desarrollo del lenguaje se han

preocupado por recortar, del discurso infantil, ciertos fenómenos peculiares o idiosincráticos, para compararlos con el modelo del lenguaje adulto y de esta manera, elaborar explicaciones acerca de los procesos de desarrollo lingüístico en los que, a partir de una forma deficitaria, se accede a una forma completa.

En este sentido, el estudio de las Cláusulas relativas restrictivas (Cr.) es un claro ejemplo de la metodología descripta.

Se denomina *Cláusula relativa restrictiva* (Cr.) a la forma lingüística subordinada que amplía la identificación de la categoría designada por el referente núcleo y que provee información esencial en la identificación del objeto referido (Fillmore, 1982). Por su parte, las *Cláusulas relativas no restrictivas* pueden servir para hacer algún comentario o para predicar algo de un referente completamente identificado. Entre las dos categorías no existe diferencia formal sino funcional. En efecto, un ejemplo de Cr. es la forma: “que se le da cuerda”, extraída del enunciado “*Él muerde todo, a un patito que se le da cuerda, lo muerde [...]*” es una Cr. restrictiva. En cambio, si la forma aparece en el enunciado: “*Él muerde, [muerde] al patito, que se le da cuerda,*”, es Cr. no restrictiva. En el primer caso, la Cr. permite diferenciar dentro del universo de *patitos* a un miembro al *que se le da cuerda*, en el segundo caso, en cambio la identificación ya está realizada por la presencia del artículo determinado *el* y la Cr. ofrece una característica predicativa.

Dado que las Cláusulas relativas (Cr.) son las primeras formas que manifiestan rasgos de las cláusulas subordinadas adultas, se postuló que al conocer las características lingüísticas y cognitivas de las contingencias que afrontan los niños en el proceso de comprenderlas y producirlas -según los parámetros de la gramática adulta- se podría conocer la actualización de los parámetros que en la GU condicionan las relaciones de complejización sintáctica (Barriga Villanueva, 1986; Brown & Hanlon, 1970; Chomsky, 1969; Correa, 1982; Echeverría, 1978; Solana, 1997).

De este modo, ciertos fenómenos que suceden en el proceso de desarrollo de las Crs. se han considerado como rasgos idiosincráticos del lenguaje infantil (Alarcos Llorach, 1976; Gili Gaya, 1972). Algunas de estas caracterizaciones atienden a los usos, que desde la gramática adulta, pueden ser considerados como anómalos, por ejemplo: la omisión de la marca de incrustación (relativo), la generalización de la presencia del relativo sin marca de caso (que), la confusión en la comprensión adecuada del actante, la preponderancia de relativas modificando al núcleo del sujeto, entre otros (Barriga Villanueva, 1986; Cóhen Bacri, 1978; Echeverría, 1978; Gili Gaya, 1972; Solana, 1996, 1997).

Gran parte de los trabajos mencionados previamente son estudios de comprensión realizados en base a pruebas estandarizadas. En estas investigaciones se obtiene información empírica a partir de la realización de tareas vinculadas con la comprensión y producción oral y escrita.

Para indagar la comprensión, según 'adecuación - inadecuación' en virtud del modelo adulto, se solicita al niño que realice o responda a las siguientes consignas:

- a.- Aparee imágenes con enunciados (Jacubowicz, 1986).
- b.- Realice la dramatización del contenido del enunciado - estímulo de prueba con muñecos (Chomsky, 1969; Echeverría, 1978).
- c.- Emita juicios acerca de la verdad / falsedad del enunciado - estímulo de prueba (Crain, 1992; Crain & Mc Kee, 1985).

Para indagar las características de las Crs. producidas oralmente por los niños, se realizan ejercicios de completamiento oral, que consisten en lo siguiente:

- a.- Narraciones guiadas por estímulo lingüístico (Gili Gaya, 1972; Slama-Cazacu, 1981) o una secuencia de imágenes (Bocaz, 1997; Dasinger & Toupin, 1997; Jisa & Kern, 1998).
- b.- Entrevistas con adultos.

c.- Tomas de producción libre.

En cuanto a las características de las Crs. infantiles en discurso escrito, se solicita que realicen tareas como las que se presentan a continuación:

- a.- Actividades dirigidas: de completamiento, de escritura guiada según formatos o de reescritura (Solana, 1996, 1997).
- b.- Actividades de producción libre, según consignas (Gili Gaya, 1972).

El análisis de las formas de Crs. infantiles o de las falencias en estas manifestaciones permitió a los investigadores postular y configurar estadios en las gramáticas infantiles. Estas etapas evolutivas de desarrollo lingüístico fueron descritas y definidas en virtud de la presencia de una serie de rasgos reconocidos, esto es de marcas formales con independencia, o escasa incidencia de factores comunicativos, sociales, cognitivos o discursivos. El esquema evolutivo delineado se proyecta a las estructuras lingüísticas, diferenciando Estructuras simples de Estructuras Complejas o Tardías y, psicolingüísticamente, se postula una relación entre la complejidad de la estructura lingüística, el costo de procesamiento y la demora de procesamiento en tiempo real. Esta relación especulativa supone que las estructuras tardías implican procesos sintácticos complejos, cognitivamente costosos y por ende, de evolución tardía (Barrera Linares, 1986; Brown & Hanlon, 1970; Chomsky, 1969).

El estudio de la conducta infantil en situaciones experimentales de respuesta ante pruebas que fueron diseñadas para explorar esta relación especulativa, proporcionó sustento empírico a dicha relación (Brown & Hanlon, 1970; Chomsky, 1969; Checa García, 2005; Cóhen-Bacri, 1978; Echeverría, 1978; Jacubowicz, 1996; Solana, 1996, 1997).

Al analizar las características de las investigaciones mencionadas se observa que comparten ciertos rasgos, entre ellos:

- 1.- Enfatizar el aspecto descriptivo.

2.- Reconocer el estadio en el cual surge la estructura y/o explicar su evolución, tratando de identificar y deslindar los fenómenos específicos que permiten reconocer estadios en la gramática infantil. Por ello analizan los fenómenos lingüísticos en forma autónoma. Es decir, que estas investigaciones hallan en las formas ciertas características que permiten sostener la independencia de la sintaxis con respecto a otros dominios cognitivos: estudiando en forma privilegiada la estructura sintáctica y desechando las relaciones semánticas, discursivas y pragmáticas.

3.- La imposibilidad para dar cuenta de la relación entre la especialización neurocognitiva y los estadios lingüísticos, como así también de la relación entre tipo discursivo y estructura gramatical.

4.- Escindir el estudio del lenguaje en dos ámbitos: de la producción y de la comprensión.

5.- Relegar la relación entre los fenómenos gramaticales y las instancias que motivan el uso, instancias discursivas y contextuales, en virtud de la preeminencia de modelos gramaticales y de adquisición del lenguaje que presentan, como horizonte de análisis, la cláusula.

Como correlato de las características mencionadas, los trabajos presentan una serie de limitaciones, entre ellas:

1.- Concebir a la gramática infantil como un sistema que debe ser explicado subsidiariamente, en virtud de un estadio posterior, más estable y autónomo. A esta concepción subyace una visión madurativa o evolutiva, por lo que la gramática infantil se califica siempre como incompleta o con falencias.

2.- Describir las formas gramaticales privilegiando la caracterización sintáctica y descuidando (o minimizando) la consideración del parámetro interaccional para la simbolización.

3.- Delimitar estadios en las gramáticas infantiles en virtud de la aparición de estructuras o rasgos de las formas lingüísticas.

4.- Considerar los usos gramaticales como formas fijas e inalterables.

Muchas de estas características resultan compartidas por los tests diseñados para evaluar el desempeño sintáctico infantil. Así, en el caso del español, la batería SICOLE resulta un ejemplo de esta concepción (Jiménez, 1997). SICOLE permite diagnosticar el nivel de desarrollo lingüístico infantil siguiendo una serie de pasos lógicamente definidos. En el primer paso se describe la competencia del niño en morfología y sintaxis. Para ello el niño se enfrenta ante una serie de estímulos verbales y debe seleccionar la opción correcta en función de la imagen o de la lectura del texto que se le presenta. A medida que se procesan las respuestas, el programa selecciona un determinado nivel de dificultad para cada una de las condiciones que forman parte de la batería: relaciones de concordancia (género y número gramatical), ordenamiento sintáctico, uso de palabras funcionales (preposiciones, conjunciones y conectores) y asignación de roles temáticos (mediante la confrontación de estructuras activas y pasivas). También posee un grupo de estímulos escritos para considerar el manejo de los signos de puntuación.

A partir del uso descontextualizado de ciertas formas, el evaluador obtiene una descripción del desempeño sintáctico del niño, descripción que no contempla, por ejemplo, cuán familiares resultan los contextos de evaluación para el niño, la escasa funcionalidad comunicativa de la tarea (la evaluación), la posibilidad de que el experimentador colabore con aquellos ítems en los que el niño manifiesta dificultades; intentando evaluar si estos ítems se encuentran potencialmente en desarrollo, las condiciones limitadas de la toma (el niño no puede justificar, expandir, explicar, etc.).

En síntesis, exigencias metodológicas y horizontes teóricos condujeron a que, en el

estudio del desarrollo sintáctico, primara un procedimiento metodológico que, en pos de configurar una imagen estática del aspecto sintáctico de la competencia discursiva infantil, menoscaba los usos efectivos. Cabe señalar que han sido varios los investigadores que han identificado a este procedimiento como insuficiente y proponen acercamientos metodológicos más comprensivos de la dinámica del desarrollo sintáctico infantil (Bocaz, 1997; Crain, 1992; Kress, 1983; Mc Daniel, Mc Kee & Smith Cairns, 1996). No obstante esta empresa se encuentra todavía en ciernes.

En función de lo expuesto se considera que resulta necesario incorporar una nueva perspectiva en la evaluación y diagnóstico de la competencia sintáctica infantil. Dado que en el marco de la Lingüística Cognitiva se han comenzado a realizar investigaciones que intentan comprender la génesis de las formas sintácticas en términos de desarrollo discursivo (cf. Diessel & Tomasello, 2001), se ha abrevado en esos aportes teóricos para poder diseñar una metodología que permita considerar el desempeño sintáctico infantil en contexto.

EL ENFOQUE DE LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA: LA SINTAXIS ENTENDIDA COMO LA ACTUALIZACIÓN DE UN USO SIMBÓLICO

Aunque los trabajos mencionados han podido analizar las respuestas que proporcionan los niños a las pruebas experimentales y, en este sentido, han descripto y explicado el desarrollo sintáctico, sus aportes no permiten explicar fenómenos frecuentes en el discurso infantil. Entre ellos se encuentra, por ejemplo, identificar las motivaciones por las que un niño selecciona cierta forma sintáctica cuando ya posee un amplio repertorio de alternativas para codificar esa relación sintáctica. En este sentido se considera que esos trabajos no permiten comprender los recursos que el niño posee y puede emplear y, por lo tanto, se encuentran limitados para dar cuenta de las instancias complejas del desarrollo infantil.

Esta limitación no es exclusiva de los trabajos sobre desarrollo sintáctico, es una limitación compartida por muchas disciplinas que se ocupan de estudiar la relación entre el lenguaje, la conducta y el pensamiento humano. Posiblemente el origen de esta limitación reside en concebir al *símbolo lingüístico* como mero signo formal, como entidad disociada de las instancias reales de uso efectivo y, por ello, desvinculada de las motivaciones sociales y psicológicas que los sujetos actualizan en cada uso. Los modelos teóricos que subyacen a estos trabajos conciben a la *semiosis* como una actividad distanciada de los sujetos reales y de la comunidad a la que ellos pertenecen.

Acercar una nueva perspectiva de análisis para comprender mejor los aspectos del complejo proceso de desarrollo sintáctico infantil no se limita a un quehacer metodológico sino que se requiere de un marco teórico amplio cuyo horizonte de análisis sea el discurso y no sólo la cláusula o la oración. Asimismo, perspectivas de esa naturaleza resultan imprescindibles en ámbitos como la educación o las terapias de reeducación lingüística, a las que podrán recurrir para diseñar intervenciones más eficaces.

Como se ha señalado previamente, el enfoque cognitivo-funcional introdujo un cambio en el paradigma. En efecto, la Lingüística Cognitiva considera que el *desarrollo del lenguaje* es un proceso complejo y dinámico por medio del cual el niño se apropia de las categorías de su cultura, especialmente del sistema de categorización simbólica, gracias a ciertos principios cognitivos generales propios de la especie (Hopper, 1998; Lakoff, 1987; Langacker, 1993, 2000).

El hecho de que los seres humanos categoricen el mundo a partir de una red de recursos simbólicos y que estas categorizaciones respondan a motivaciones de diferente índole (psicológica, social o comunicativa), es un fenómeno que se manifiesta en la disposición de los recursos simbólicos, siendo este hecho parte de la evidencia que permite reconocer cómo se manifiesta el carácter motivado del signo (Atlas, 1997;

Diessel & Tomasello, 2001; Lakoff, 1987; Lakoff & Jonson, 1980; Langacker, 1987, 1993, 2000; Nuyts & Pederson, 1997; Rosch, 1978; Rosch, Thompson & Varela, 1993; Tomasello, 2001; Werth, 1997). Este principio compele a encarar el análisis del sistema lingüístico a partir del reconocimiento de la motivación en la disposición de las formas, por ello para describir alguna forma siempre se debe indagar el uso que los hablantes actualizan.

En este marco se concibe el proceso de aprendizaje / desarrollo de una forma lingüística como un proceso de especialización neuro-cognitiva en el que, en base a las sucesivas interacciones lingüísticas de las que el niño participa, puede construir Modelos Cognitivos Idealizados de esas formas (Langacker, 1987, 1993, 2000; Tomasello, 2001). Estos modelos cognitivos, que se configuran a partir de limitaciones motrices, perceptivas y cognitivas comunes a todos los seres humanos, presentan un alto grado de generalidad, pero nunca son universales, ya que se encuentran determinados por las condiciones sociales específicas de las rutinas de interacción, condiciones que varían según los patrones de interacción de cada comunidad y/o cultura.

Desde esta perspectiva, las gramáticas infantiles no son gramáticas incompletas, deficitarias o en desarrollo hacia un modelo de sistema gramatical adulto o normalizado; son gramáticas que manifiestan la complejidad de los procesos de apropiación del lenguaje (Karmiloff-Smith, 1986).

Así se considera que estudiar el complejo proceso de desarrollo morfológico y sintáctico es indagar las características funcionales de las formas en estudio, si presentan diferencias formales y/o de significado. Si existen, proponer diferentes rutinas (variantes gramaticalizadas) que puedan ser explicadas en función de postular una serie de motivaciones psicológicas o sociales.

Para ello es necesario contar con un *corpus* que resulte representativo de los usos lingüísticos: muestras de habla espontánea o, en su defecto, que sean producto de intercambios comunicativos efectivos. En este

sentido, a diferencia del presupuesto chomskiano de la gramática como un a-priori formal, en esta perspectiva se concibe a la gramática en tanto estructura emergente: los signos son provisionales y dependientes de otros usos y contextos en los cuales hablante y oyente han participado (Hopper, 1998).

Asimismo, desde este marco, se plantean severas críticas a la primacía de los estudios experimentales en producción y comprensión del lenguaje, reclamando, esencialmente, la recuperación de la dimensión compleja que los fenómenos conductuales poseen (Auer & Luzio, 1997; Cole, 1999; Diver, 1995; Haiman, 1994; Hicks, 1996; Nuyts & Pederson, 1997).

METODOLOGÍA

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Con el propósito de superar no sólo las limitaciones reconocidas de los datos experimentales sino también las críticas metodológicas al uso de muestras de habla espontánea, se consideró necesario elaborar un diseño cuidadoso para la recolección de datos.

En función de ello, se evaluó que la entrevista era tanto el instrumento como el formato de interacción que permitiría conservar las ventajas del habla espontánea, pero que, a su vez, también admitía la elaboración de pautas ad-hoc que guiarían la aplicación, según las necesidades metodológicas específicas de la investigación.

En este sentido, se ha reconocido que ante un entrevistador experimentado y hábil, los sujetos (niños y adultos) tienden a ofrecer información que en otras instancias de elicitación son renuentes a otorgar (por ejemplo, en cuestionarios) (Asti Vera, 1975; Avila Baray, 2006; Richaud de Minzi & Lemos de Ciuffardi, 2006). Asimismo se considera a la entrevista como un instrumento indispensable en el trabajo con niños (Stromswold, 1996). Por otro lado existe un cuerpo importante de estudios de diferente

índole (sociolingüísticos, antropológicos, microsociológicos, psicológicos) que consideran a la entrevista como la situación de elicitación que mejor reproduce las condiciones que regulan las interacciones conversacionales cotidianas (Labov, 1991).

No obstante debe considerarse que las entrevistas que recaban datos lingüísticos poseen ciertas características específicas que las diferencian de las entrevistas que analizan actitudes o conductas y que se utilizan en otras ciencias humanas. Una entrevista que proporciona datos para el análisis lingüístico procura elicitación del entrevistado un volumen considerable de habla autónoma, ya que esa muestra proveerá el *corpus* de análisis. En este sentido la entrevista para fines lingüísticos crea un formato de interacción muy semejante a una conversación informal, pues, entre otros rasgos, se pueden presentar superposiciones de turnos, el habla no se encuentra muy planificada y los participantes no están restringidos por la temática. Pero además, dadas las necesidades particulares de esta investigación se elaboraron adaptaciones.

La primera adaptación consistió en configurar a la entrevista como una interacción semiestructurada. Otras entrevistas que se utilizan para el análisis de los usos sintácticos poseen un cuestionario previo que trata de evocar los contextos sintagmáticos para la aparición de la forma en estudio (Lavandera, 1984). En cambio en este caso se estimó que la mejor técnica para obtener volúmenes importantes de habla autónoma infantil y el uso funcional de Crs. consistía en demandar la producción de secuencias discursivas organizadas sobre diferentes tópicos infantiles significativos. Por ello se debió identificar en un estudio exploratorio previo, cuáles eran los núcleos que en las comunidades a ser examinadas generaban secuencias discursivas autónomas en las que aparecieran Crs. En el estudio exploratorio se registraron y analizaron 12 entrevistas de niños entre 5 y 7 años, mientras que en la investigación se analizaron las entrevistas de 32 niños de 5 y 7 años, de dos diferentes NSE, hablantes del dialecto rio-

platense. El análisis del estudio exploratorio permitió determinar la frecuencia de aparición de las Crs. según los diferentes tópicos. También se tomó en cuenta el hecho de que los núcleos elegidos narraran experiencias comunes para todos los niños de ambas edades, sexo y procedencia de NSE. Finalmente se observó cuál era el orden de elicitación más conveniente.

Se determinó que los núcleos a elicitar serían los siguientes y en este orden:

- 1.- Narración del cumpleaños.
- 2.- Narración de una anécdota familiar o de la comunidad escolar (el protagonista será otro individuo, no el niño) que guarde algún tipo de relación temática con el episodio anterior.
- 3.- Renarración de un episodio de un dibujo animado, de una película o de un cuento leído o escuchado.
- 4.- Otras anécdotas.
- 5.- Narración de accidentes leves o episodios poco gratos.

En una de las primeras entrevistas se presentó una situación que permitió reconocer otro núcleo de elicitación. El niño describía los postres que su familia hacía para vender. El entrevistador preguntó cómo comprar esos postres y el niño refirió que la forma de comprarlos era ir a su casa y le indicó cómo llegar al lugar. En esa circunstancia el niño describió el recorrido desde la escuela hasta su casa. Como el entrevistador no comprendía esa indicación, le pidió al niño que la dibujara. El niño hizo un croquis y ahí señaló elementos y utilizó Crs. para ubicarlos como puntos de referencia. A continuación se transcribe esa secuencia de interacción:

Entrevistador: *¿Acá está es la escuela?* (señala el dibujo de la escuela).

Niño: *Sí, esa es la escuela* (dibuja y no mira a la entrevistadora) ((traza una línea

desde la escuela hacia arriba, se desplaza a la derecha) / *no, acá está la escuela* ((señala la escuela)) / *acá estamos la salida* (señala la puerta) / *te va de frente, así* ((traza por sobre las dos primeras líneas)), *así* ((continúa el trazado hacia la derecha)) / *¿ves? un pasío*,¹ *te vas así* / ***bien de frente / cruzás así*** ((marca un punto del trazado)) // *cuando llegaste de cruzar* ((continúa y traza hacia la izquierda)) ***Así*** ((continúa el trazado)).

Ent.: *Cuando llego de cruzar ¿de dónde?*

N.: *Mira aquí está la escuela* ((deja de trazar y señala con el lápiz)) *seguís a panquecito* ((retraza)) *cruzás de frente de frente y llegá a estar acá cruzá para acá ahí hay una antopinta* ((segundo trazado a la izquierda)) *¿no?*

Ent.: *¿Una?*

N.: *Una antopinta y te va de frente [...].*

Ent.: *¡A:::!, una **auto-pista**.*

N.: *Cruzás para acá* ((segunda detención)).

Ent.: *La autopista.*

N.: *Para acá.*

Ent.: ***La autopista donde pasan los autos******

N.: ***Sí, mira aquí estás cruzando vos la escuela cruzás de frente y aquí hay un pasío.***

Ent.: ***Ajá.***

N.: *Acá un pasío y, acá hay un pasío // tú te vas, a qué una cuenta blanca que hay un cantelito en mi cuenta, que allí está.*

En esta secuencia el niño tiene que precisar la ubicación y características de algunos elementos que menciona en el recorrido: la escuela, el pasillo, la autopista, la puerta de su casa. Para señalar los elementos relevantes utiliza subordinadas (*una cuenta blanca que hay un cantelito en mi cuenta que allí está*). En otros casos parece que al omitirlas indica su escasa pertinencia.

En efecto, cuando el entrevistador introduce una subordinada que desvía el tópico (*una autopista donde pasan los autos*) el niño, lacónicamente asiente y continúa con la descripción del recorrido.

Estas observaciones llevaron a incluir en la entrevista otro núcleo: la demanda de descripción de un recorrido. En oportunidades sucesivas se observó que todos los niños no sólo describían el recorrido oralmente sino que también intentaban graficarlo, del mismo modo en que lo hizo el primero. Tomaban el cuaderno de notas y la lapicera o el lápiz y, acto seguido, preguntaban: *¿quieres que te lo dibuje?*. Así realizaron planos rudimentarios ubicando los puntos de referencia para orientar al entrevistador en el recorrido. En general se solicitaron itinerarios muy conocidos para los niños, por ejemplo, cómo llegar desde la escuela a la casa, o desde la casa de un compañero a la propia. Lo que se pretendía era que el niño explicitara los referentes visuales que organizan el trayecto, es decir que localizara en ese espacio ciertas figuras objetos - referentes y eventos que permiten localizarlos o recordarlos.

Para formular las pautas de las entrevistas se compararon las transcripciones de la administración exploratoria y se observó que la secuencia de preguntas debía responder a un esquema en el que, en primer término, se le preguntaría al niño por su nombre, luego por su fecha de cumpleaños y, a continuación si lo festejaban de alguna manera. Si la respuesta era afirmativa, se indagarían los eventos que ocurrieron como celebración. Si la respuesta era negativa, se buscaría información acerca de su eventual molestia por ese hecho. Al respecto se identificó que en ausencia de festejo o celebración, los adultos solían llevar a los niños de paseo o bien regalarles algún objeto (juguete, ropa, aparato electrónico, etc.), que resultaban tan significativos como la fiesta.

Después de este primer momento, en el que la estructura de la entrevista era más esquemática, se procuraba elicitación de narrativas o descripciones mencionadas. Para este segmento del registro de datos, las pautas

¹ Se ha transcrita la forma en la que el niño articuló la palabra. La palabra a la que refiere es "pasillo".

eran más libres, por ejemplo, *Procurar elicitara una secuencia de recorrido, tratando de presentar verbalmente un problema de orientación, por ej. el entrevistador quiere ir a uno de los lugares significativos mencionados por el niño (la plaza, el lugar en el que hicieron su cumpleaños, su casa, etc.). Considerar que el trayecto debe ser muy frecuente.*

En cuanto a los participantes del intercambio, se decidió que las entrevistas fueran entre un adulto y un niño. Al respecto existe evidencia de que en la interacción adulto-niño la complejidad sintáctica² del habla infantil resulta siempre en índices mayores que la complejidad que emplean en los intercambios con sus compañeros. Por ejemplo, Wells (1988) menciona que los niños de 5 años en la interacción con sus hermanos o amigos en su hogar, presentan índices de complejidad sintáctica de 2.8, mientras que en la escuela, con sus maestros el índice incrementa a 3.2 y en el hogar se mantiene en un valor de 3.1, en el habla con los adultos.

Las entrevistas fueron realizadas teniendo en cuenta criterios elaborados en base a pautas teóricas de la Sociolingüística (Labov, 1991; Lavandera, 1984), la etnografía del habla (Gumperz, 1982) e investigaciones sobre desarrollo del lenguaje dentro de la perspectiva funcionalista (Karmiloff-Smith, 1986). También se incorporaron los criterios metodológicos elaborados a partir de las observaciones del estudio exploratorio previo (Silva, 2001).

Los criterios que se formularon tendieron a evitar que la entrevista reprodujera circunstancias no propicias (por ejemplo, que

los niños se cohiban y se sientan evaluados) y de esta manera, posibilitar que los niños interactuaran con el entrevistador de la forma más natural y espontánea posible. Se procuró que las interacciones se realizaran en ámbitos que los informantes consideraran gratos y familiares. Así, pese a que las entrevistas se realizaban en las instituciones educativas, se procuraba que el ámbito fuera un lugar conocido y agradable para el niño. Para ello, después de consultar cuáles eran los ámbitos en los que se podía realizar la entrevista se conversaba con la maestra acerca de la frecuencia de asistencia de los niños a esos lugares, de la familiaridad que tenían con ellos, así como en cuáles de ellos se producían menos interrupciones de otros miembros de la comunidad educativa y otros aspectos que atendían a que los niños no se distrajeran o se cohibieran por las características del espacio físico.

Antes de realizar la entrevista individual el entrevistador permaneció en las aulas / salas y compartió con los niños diferentes actividades de aprendizaje y juego. Durante esa etapa el entrevistador también mantenía una charla grupal en la que explicaba la actividad que iba a desarrollar: que sólo era una charla, que las entrevistas serían filmadas y/o registradas en audio, que hablarían de cuestiones cotidianas, que esas entrevistas permitirían conocer más acerca de cómo ellos hablaban y que ese conocimiento se utilizaría para ayudar a otros chicos a aprender mejor y más rápido. Los niños preguntaban y participaban activamente en esas conversaciones. También se les comentaba que llevarían autorizaciones para consultar a sus padres acerca de su participación. En esa circunstancia muchos niños polemizaban y manifestaban sus opiniones (*yo quiero participar / no me gusta que me filmen, etc.*).

En el momento previo de la entrevista, el entrevistador luego de cerciorarse que el niño se sentía cómodo en el ámbito elegido, procuraba familiarizar a los niños con el uso de los medios técnicos destinados a registrar los intercambios. Así se les indicaba cómo se iba a filmar, cómo funcionaba el

² Se considera como *complejidad sintáctica* al índice que expresa la relación que existe entre la cantidad de subordinaciones sintácticas y la cantidad de enunciados que profiere el niño. Esta relación se ha considerado como una medida de madurez sintáctica.

grabador y se les permitía que operaran el control remoto para iniciar la grabación o que colocaran los *cassettes* dentro del grabador y escribieran sus nombres.

También se elaboraron criterios para buscar la aceptación del entrevistador por parte del grupo, aunque en muchos casos, fueron acciones improvisadas y determinadas por las circunstancias. En general se procuró que los dos primeros días fueran de permanencia en las aulas y en las salas, atendiendo a observar la dinámica de todo el grupo y procurando que el entrevistador interactuara con todos los niños. Este requisito era más simple de lograr en las salas de jardín, ya que el entrevistador colaboraba con los niños en los juegos en rincones o actividades. En el caso de las aulas se decidió que una buena oportunidad para que los niños interactuaran fluidamente era plantear la narración grupal de anécdotas que serían filmadas y en la que los niños preguntarían libremente al narrador.

Dado que resultaba fundamental considerar cómo los niños modelaban fónicamente el mensaje, se respetaron en los registros las pautas de transcripción propuestas por los analistas de la conversación (Jefferson, 2004) que se presentan en el Anexo. Como se puede observar en los fragmentos transcritos, esas pautas permiten codificar rasgos fónicos, entonacionales, gestuales y kinésicos que resultan muy informativos acerca del uso contextualizado de las formas sintácticas.

También se transcribieron los registros en formato de doble entrada, pues se ha identificado que ese formato es el más apto para representar la alternancia de turnos de habla que ocurre tanto en la entrevista como en una conversación cotidiana.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La identificación de los núcleos para la entrevista resultó de gran valía, ya que permitió resolver algunas de las dificultades que entraña el estudio del desarrollo de la sintaxis infantil, esencialmente la técnica

resultó muy eficaz para lograr que los niños produjeran Crs. Asimismo, los registros no sólo presentaron una gran cantidad de las formas sintácticas en cuestión (860 cláusulas), sino que además presentaban núcleos discursivos semejantes que, en consecuencia, podían compararse entre sí.

Asimismo se observó que los recaudos metodológicos condicionaron a los niños para evitar contextualizar o erosionar en demasía el mensaje a transmitir, pues estaba claro que, pese a la relación de cercanía, el entrevistador no conocía las anécdotas a las que el niño se refería.

Por otro lado, las precauciones metodológicas permitieron superar las dificultades que otros investigadores han comentado sobre el uso de los medios técnicos. Creemos que el concebir el uso de la técnica como una tarea compartida fue el factor preeminente para evitar esos escollos. Los niños no presentaron síntomas de timidez o parquedad, sólo un niño de 5 años de NSE medio en la entrevista individual respondió con monosílabos y manifestó que no quería participar. No obstante, cuando se produjo la charla grupal de devolución (sus compañeritos querían saber por qué ese niño se sentía tan mal) dijo que él no quería participar como “el primero” en las entrevistas. Dado que un criterio regente era que los niños no percibieran la actividad como una coacción, los registros que resultaron con estas características se abandonaron y se planificó la toma de otros nuevos.

Los niños no sólo produjeron en las entrevistas volúmenes importantes de habla autónoma, sino que además, comentaron episodios comprometidos, acercaron valoraciones, etc. Así por ejemplo, los niños exponían la justificación de posturas discriminatorias, como puede leerse en el fragmento transcrito en el Cuadro 1.

En síntesis, la entrevista semiestructurada resultó ser una técnica de recolección de datos que retuvo la mayor cantidad de características del uso lingüístico infantil en contexto, resultando el formato de interacción más semejante a los registros de habla espontánea entre un adulto y un niño. Ade-

más permitió ejercer cierto control del *input*, hecho que aseguró en gran medida, la posibilidad de comparar los datos obtenidos.

El análisis mostró que los contextos lingüísticos favorecedores para la aparición de Crs. son las secuencias que presentan descripción de recorridos y narrativas de eventos familiares. En efecto, se observó que en dichas secuencias los niños formulaban Crs. ante la necesidad de especificar un objeto o espacio al entrevistador.

Se identificaron cuatro formas diferentes de Crs. denominadas: *Cr. con que*, *Cr. sin que*, *Cr. el/la/lo/los/las que* y *Cr. viste X que*.

Se observó que, en muchos casos ocurría la elicitación, en forma compartida de una Cr. En esas secuencias, ante la mención de un referente ambiguo o indeterminado, el entrevistador introducía una pregunta que atendía a que el niño produjera la Cr. Si el niño no elicitaba la forma, el entrevistador aludía al referente con una secuencia de Cr. incompleta, entrecortando la emisión, para dar la pista de incertidumbre y para que los niños completaran con la construcción faltante: la Cr.

El *corpus* de datos obtenido (860 cláusulas con Crs.) resultó un universo de dimensión significativa como para validar el procesamiento estadístico. Por otro lado, los resultados de los análisis de correlaciones y de frecuencia proveen evidencia suficiente para sostener la utilidad e importancia del método de recolección de datos propuesto.

Se considera que la implementación de una entrevista semidirigida, cuidadosamente diseñada y con un estudio exploratorio previo, así como de los registros que proveen las conversaciones espontáneas, resulta un método eficiente para que los niños produzcan textos semejantes a los que producen en situaciones espontáneas. Estos registros no sólo permiten elicitar las formas sintácticas en estudio, sino que además hacen posible considerar la importancia de factores que en las pruebas experimentales resultan menoscabados. Estos hallazgos resultan diferentes y más ricos con respecto a los que surgen de las pruebas estructuradas y/o estandarizadas destinadas a considerar

particularidades de la conducta comunicativa infantil.

En efecto, factores como por ejemplo, la cantidad y tipo de secuencias textuales elicitadas, la longitud media de los enunciados (MLU) del niño y los de la MLU que contienen Crs. resultan cruciales para comprender la aparición y características del funcionamiento de las Crs.

En cambio, en las pruebas experimentales que atienden a la evaluación u obtención de datos sintácticos, a partir de la provisión de un estímulo altamente pautado, ya sea una imagen o la modelización de una acción, se generan situaciones discursivas que impiden que los niños extiendan la media del enunciado (MLU) o que varíen los tópicos discursivos y las clases textuales (cf., Gili Gaya, 1972; Solana, 1996, 1997, etc.).

Por otro lado el análisis de las conversaciones espontáneas se dificulta al pretender considerar la relación entre tipo de texto, contexto de intercambio y motivación pragmática, factores que en su conjunto hacen surgir y funcionalizan la forma sintáctica.

Se considera que dichas restricciones resultan un condicionante para que en ninguna de las investigaciones mencionadas se identifique la coexistencia de diferentes formas de Crs. como la respuesta simbólica que articula el niño ante cierta demanda comunicativa. La investigación que se informa, por el contrario, halló que la coexistencia de formas, *Crs. con que* y *Crs. sin que*, no constituye un hecho anómalo o infrecuente en los dos grupos de edades, de NSE y sexo considerados. Se estima que una de las causas de esta diferencia en los resultados puede ser atribuida a las técnicas de elicitación de los textos de los que se han extraído las Crs. De hecho, a diferencia de las técnicas experimentales o de las situaciones de renarración, la entrevista semidirigida con un estudio exploratorio previo, ha dado espacio a la emergencia de factores que influyen en la actualización de las formas sintácticas en el discurso infantil.

La entrevista semiestructurada permitió no sólo recurrir a un formato de elicitación que resulta acorde con los postulados teóricos

con los que se analizaría el *corpus*, sino que además supera las críticas metodológicas realizadas a las muestras de habla espontánea.

CONCLUSIONES

Se considera que el tipo de método de recolección de datos utilizado ha permitido que en la investigación se generen hipótesis experimentales de validez ecológica, ya que las mismas resultan de un análisis que no sólo atiende a las características de la población sino también a ciertas especificidades de los perfilamientos psicológicos y sociales que los hablantes de determinada comunidad imprimen a los usos lingüísticos.

En efecto, al utilizar una entrevista semi-dirigida se han seleccionado tópicos de interés que promueven la producción de textos extensos y significativos para el niño hablante. Pero además se han diseñado dispositivos que -siguiendo la impronta temática provista por el niño, es decir el tópico de potencial interés- elicitan una variedad discursiva que hace posible extraer y comparar los usos de Crs.

En este sentido se ha llevado a cabo un procedimiento de investigación mediante el cual se pudo observar cómo el lenguaje infantil adquiere sentido en la interacción comunicativa y específicamente, cómo los niños utilizan las formas sintácticas. En este caso se trata de las diferentes formas de Crs. para codificar una variedad de relaciones conceptuales: por ejemplo, presentar como una *negociación* el establecimiento del punto de vista en las Crs. *viste X que*, o diferenciar relaciones de continuidad tópica a partir de contraponer los usos de las Crs. *con que* (que se utilizan tanto para focalizar como para desfocalizar el antecedente) y las Crs. *sin que* -que sólo permiten focalizar, ya que estas últimas estabilizan la relación entre la forma sintáctica y ciertas características de la progresión informativa y temática del texto.

En síntesis, se considera que una entrevista semiestructurada resulta una fuente de datos cuasi-natural que recupera muchas de las instancias contextuales del uso lingüístico y de este modo se convierte en un recurso metodológico muy provechoso para estudiar la competencia sintáctica infantil en relación con los usos comunicativos efectivos.

CUADRO 1
FRAGMENTO TRANSCRIPTO DE ENTREVISTA

Niño	Entrevistador
<i>todo eso comen lo peruano // todo eso animales comen los peruanos // cocinado</i>	
	<i>¿una cucaracha cocinada?</i>
<i>Sí/ la comen ello</i>	
	<i>pero jeso no se puede comer!</i>
<i>lo argentino no pueden comer, pero lo coso sí comen, le ponen ajo ají y lo comen// Miguel un día comió uno de eso // una cucaracha que estaba cocinada y tenía ají y después la comió y después dijo está picante</i>	
	<i>¡no! //¿en serio? / ¿vos lo viste?</i>
<i>sí/ yo lo vi</i>	
	<i>¿en serio?</i>
<i>Sí</i>	
	<i>¡ay! /no puede ser</i>
<i>sí/ eso comen</i>	
	<i>¡me quiero morir! // ¿no comerán pescado °o arroz° y uno no se dará cuenta? Y parece</i>
<i>no // lo argentino comen lo argentino comen // ello comen pescado // bueno, pero arroz esa cosa no le gustan</i>	

ANEXO
NORMAS DE TRANSCRIPCIÓN

Generales

Entonación

¿X?	Entonación ascendente para interrogaciones
¡X!	Entonación ascendente para exclamaciones
XX	Énfasis

Volumen

°XX°	Descenso de volumen o volumen bajo
------	------------------------------------

Pausas

,	Micropausa intraturno
/	Pausa corta intraturno
//	Pausa larga intraturno

Articulación

Cort-	Corte abrupto de la corriente sonora
=	Enganche sin pausa entre dos emisiones o partes de una misma emisión
Se-pa-ra-ción	Separación rítmica de sílabas o silabeo
┌XXX	
└CCC	Superposición de emisiones o de acciones no verbales y emisiones (punto inicial de una superposición)

Duración

::	Duplicación o triplicación de vocales y nasales
----	-------------------------------------------------

Otros

(())	Acciones no verbales
[...]	Pasaje inaudible / omisión

Otras codificaciones (Silva, 2001)

N.	Niño entrevistado
Ent.	Entrevistador

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1976). La adquisición del lenguaje por el niño [Child language acquisition]. En A. Martinet (Ed.), *Tratado del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Asti Vera, A. (1975). Metodología de la investigación [Research methodology]. Buenos Aires: Kapelusz.
- Atlas, J.D. (1997). On the modularity of sentence processing: Semantical generality and the language of thought. En J. Nuyts & E. Pederson (Eds.), *Language and conceptualization* (pp. 213-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, P. & Luzio, A. (1997). Introduction. En P. Auer & A. Luzio (Eds.), *The contextualization of language* (pp. 1-37). Amsterdam: John Benjamins.
- Avila Baray, L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación* [Introduction to research methodology]. México: Eumed.net. Recuperado el 20 de enero de 2009 de <http://www.eumed.net/libros/2006c/203>
- Barrera Linares, L. (1986). *Psicolingüística y complejidad derivacional* [Psycholinguistics and derivational complexity]. Caracas: Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello".
- Barriga Villanueva, R. (1986). La producción de oraciones relativas en niños de 6 a 7 años a la luz de la jerarquía de accesibilidad de Keenan y Comrie [Relative sentences production in 6 and 7-year-old children from Keenan's & Comrie's hierarchy of accessibility]. *Actas del III Congreso Internacional sobre el español en América* (pp. 371-378). México: UNAM.
- Bocaz, A. (1997). Las cláusulas relativas y sus funciones en el discurso narrativo infantil. [Relative clauses and their functions in children's narrative discourse]. *Signo y Señal*, 8, 170-186.
- Brown, R. (1981). *Psicolingüística. Algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje* [Psycholinguistics. Some aspects about language acquisition]. México: Trillas.
- Brown, R. & Hanlon, C. (1970). Derivational complexity and the order of acquisition in child speech. En J.R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language*. New York: Wiley.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño* [Child's talk]. Barcelona: Paidós.
- Checa García, I. (2005). Madurez sintáctica y subordinación: Los índices secundarios clausales [Syntactic maturity and subordination: Clausal secondary indexes]. *Interlingüística*, 34, 191-205.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1994). *El conocimiento del lenguaje* [Language knowledge]. Barcelona: Altaya.
- Cohén Bacri, J. (1978). Interpretations des relatives [Comprehension of relatives sentences]. *La Linguistique: Revue de la Société Generale de Linguistique Fonctionnelle*, 14 (1), 11-45.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural* [Cultural Psychology]. Madrid: Morata.
- Correa, L. (1982). Strategies in the acquisition of relative clauses. En J. Aitchinson & N. Harvey (Eds.), *Working papers of the London psycholinguistic research group* (Vol. 4, pp. 37-49). London: Erlbaum Associates.
- Crain, S. (1992). Language acquisition in the absence of experience. En H. Bloom (Eds.), *Language acquisition: The state of art* (pp. 364-406). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Crain, S. & McKee, D. (1985). The acquisition of structural restrictions on anaphora. En S. Berman, J.W. Choe & J. McDonough (Eds.), *Proceedings of NELS*, 15 (pp. 94-110). Amherst: University of Massachusetts.
- Dasinger, L. & Toupin, C. (1997). The development of relative clause functions in narrative. En R. Berman & D. Slobin (Eds.),

- Relating events in narrative* (pp. 457-514). New Jersey: Erlbaum.
- Demuth, K. (1996). Collecting spontaneous production data. En D. Mc Daniel, C. McKee & H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for assessing children's syntax* (pp. 3-22). Cambridge: MIT Press.
- Diessel, H. & Tomasello, M. (2001). The development of relative clauses in spontaneous child speech. *Cognitive*, 11, 131-151.
- Diver, W. (1995). Theory. En E. Contini-Morava & B. Goldberg (Eds.), *Meaning as explanation: Advances in linguistic sign theory* (pp. 43-114). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Echeverría, M. (1978). *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española* [Development of children's comprehension of Spanish syntax]. Concepción, Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Fauconnier, G. (1985). *Mental spaces: Aspects of meaning constructions in natural languages*. Cambridge: MIT Press.
- Fillmore, C. (1982). Frame semantics. En Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the morning calm* (pp. 111-138). Seoul: Hanshin.
- Gili Gaya, E. (1972). *Estudios de lenguaje infantil* [Studies of children's language]. Barcelona: Bibliograf.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: University Press.
- Haiman, J. (1994). Ritualization and the development of language. En W. Pagliuca (Ed.), *Perspectives on grammaticalization* (pp. 3-28). Amsterdam: John Benjamin.
- Hicks, D. (1996). Contextual inquiries: A discourse oriented study of classroom learning. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 104-144). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopper, P. (1998). Emergent Grammar. En M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language cognitive and functional approaches to language structure* (pp. 155-175). United State: Erlbaum.
- Jacobowicz, C. (1986). Mecanismos de cambio cognitivo y lingüístico [Mechanisms of cognitive and linguistic change]. *Substratum*, 5, 56-86.
- Jacobowicz, C. (1996). La adquisición del lenguaje: Hipótesis y datos [Language acquisition: Hypothesis and data]. *Signo y Seña*, 8, 61-89.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 9-31). Philadelphia: John Benjamins Publishings.
- Jiménez, J.D. (1997, Octubre). SICOLE: A tutorial intelligent system in assessing and remedial education of reading disabilities in the Spanish language. *Sicole: Tutorial*. Canarias: Universidad de la Laguna.
- Jisa, H. & Kern, S. (1998) Relative clauses in French's children's narrative texts. *Journal of Child Language*, 25, 137-172.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Later language development. En P. Fletcher & M. Garman (Ed.), *Language acquisition* (pp. 451-472). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (1983). Los valores sociales del habla y de la escritura [Social values of talk and writing]. En R. Fowler, B. Hodge, G. Kress & T. Trew (Ed.), *Lenguaje y control* (pp. 65-89). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kress, G. & Fowler, R. (1983). Entrevistas [Interviews]. En R. Fowler, B. Hodge, G. Kress & T. Trew (Ed.), *Lenguaje y control* (pp. 89-110). México: Fondo de Cultura Económica.
- Labov, W. (1991). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Vol. 1). Standford: University Press.
- Langacker, R. (1993). Reference point constructions. *Cognitive Linguistics*, 4, 1-38.

- Langacker, R. (2000). Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva [Clause structure according to Cognitive Grammar]. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 19-63.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado* [Variation and meaning]. Buenos Aires: Hachette.
- Lust, B., Flynn, S. & Foley, C. (1996). What children know about what they say: Elicited imitations as a research method for assessing children's syntax. En D. Mc Daniel, C. McKee & H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for assessing children's syntax* (pp. 55-76). Cambridge: MIT Press.
- Mc Daniel, D., Mc Kee, C. & Smith Cairns, H. (1996). *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Múgica, N. & Solana, Z. (1999). *Gramática y léxico: Teoría lingüística y teoría de adquisición del lenguaje* [Grammar and lexicon: Linguistic theory and language acquisition theory]. Buenos Aires: Edicial.
- Naigles, L. (2002). Form is easy, meaning is hard: Resolving a paradox in early child language. *Cognition*, 86, 157-189.
- Nuyts, E. & Pederson, J. (1997). *Language and conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* [The origin of intelligence in the child]. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología* [Six psychological studies]. Madrid: Ariel.
- Richaud de Minzi, C. & Lemos de Ciuffardi, V. (2006). *Cuaderno de seminario de investigación 1* [Notebook of research seminar 1]. Buenos Aires: CIIPME.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En B. Lloyd (Ed.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). New York: Hillsdale.
- Rosch, E., Thompson, E. & Varela, F. (1993). *The embodied mind*. Massachusetts: MIT Press.
- Silva, M.L. (2001). *Adquisición de las cláusulas relativas: Observaciones y aportes desde el enfoque prototípico y la gramática cognitiva* [Relative clauses acquisition: Observations and contributions from prototypical approach and cognitive grammar]. Trabajo presentado en el II Coloquio Nacional de Investigadores en Estudios del Discurso (ALED). Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. La Plata, Argentina.
- Silva, M.L. (2008). *Desarrollo y gramaticalización de las cláusulas relativas en el discurso infantil: Aportes desde el enfoque cognitivo-prototípico* [Development and grammaticalization processes of relative clauses in children's discourse: Contributions from prototypical and cognitive approaches]. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Slama-Cazacu, T. (1981). Los intercambios verbales entre los niños y entre adultos y niños [Verbal exchanges between children and between children and adults]. En P. del Río (Ed.), *La génesis del lenguaje: Su aprendizaje y desarrollo* (pp. 137-172). Madrid: Pablo del Río.
- Solana, Z. (1996). Relativas sin movimiento en la gramática infantil [Relatives without movement in children's grammar]. *Signo y Seña*, 8, 101-113.
- Solana, Z. (1997). *El proceso de construcción de relativas en la gramática infantil* [Process of relative clauses construction in children's grammar]. Tesis Doctoral no publicada. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Stern, W. & Stern, C. (1907). *Die kindersprache* [Child language]. Leipzig: Barth.
- Stromswold, K. (1996). Analyzing children's spontaneous speech. En D. Mc Daniel, C. McKee & H. Smith Cairns (Eds.), *Methods for assessing children's syntax* (pp. 24-53). Cambridge: MIT Press.
- Stromswold, K., Sheffield, E., Truit, D. & Molnar, D. (2006). Parents can test preschool children's language: The Parent-Administered Language (PAL) Test. *RUCCS papers*. Recuperado el 14 de septiembre de 2009 de http://olddavidhume.rutgers.edu/tech_rpt/RUCCS_PALStand.pdf

- Tomasello, M. (2001). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive, 11*, 61-82.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1988). La experiencia del lenguaje de niños de cinco años en la escuela y en la casa [Language development of children at school and at home]. En J. Cook-Gumperz (Ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Buenos Aires: Paidós.
- Werth, P. (1997). Remote world: The conceptual representation of linguistic world. En J. Nuyts & E. Pederson (Ed.), *Language and conceptualization* (pp. 84-110). Cambridge: Cambridge University Press.

*Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires (UBA)
Universidad del Salvador (USAL)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
República Argentina*

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 30 de noviembre de 2009